

中学3年間の継続的な速読・多読活動の有効性 ーアクティブ・リーディングの可能性についてー

畑江 美佳 (HATAE Mika)

淑徳大学

福池 美佐 (FUKUIKE Misa)

鳴門教育大学附属中学校

藤滝 香織 (FUJITAKI Kaori)

鳴門教育大学附属中学校

要約

本研究は、中学1年生から継続して行ってきた速読・多読活動により、リーディング・スピードの伸長が見られるかどうか、そして、速読・多読による「読むこと」のインプットを、中学3年生の時点で「書くこと」「話すこと」のアウトプットへと繋ぐ、アクティブ・リーディングの可能性について調査したものである。

調査は、小学校3年生から段階的にリテラシー教育を受けてきた中学生を対象としており、中学1, 2年次での速読・多読活動を経て、3年次には、話の内容を捉えながら素早く読み、その後要約を英語で書いてグループでその内容について発表したり話し合ったりして、最後に原文を手に音声を伴いじっくりと読むという一連の活動を行った。

その結果、中学1年次から継続して行った速読のwpmは有意に高くなった。また、3年次に速読・多読を8回実施したところ、他者との関わりを持って「書くこと」「話すこと」を目的としたアクティブ・リーディングが可能であることが明らかになった。

(キーワード：速読，多読，アクティブ・リーディング)

1. はじめに

1.1 研究の背景

鳴門教育大学附属小学校では、2014年度3年生の卒業までの4年間、アルファベットの読み書き、音声と文字とを繋ぐphonemic awareness、絵本のなぞり読み、サイト・ワード・リーディング等のリテラシー教育を段階的に行ってきた(畑江, 2018)。そして、2018年度、読み書きの素地を養って中学1年生になった彼らのリーディング力

を高めるために、簡単な洋書を使用し速読・多読活動を行ったところ、生徒は読む速度を上げながら内容の理解にも努めていた（畑江・福池・藤滝，2018）。さらに、2019年度、速読・多読活動を継続して行い、読後にグループで書いたり話したりする活動を行ったところ、速読・多読活動を肯定的に捉える姿がみられた（畑江・福池・藤滝，2019）。

1.2 研究の目的

本研究では、2020年度中学3年生になった生徒の速読・多読活動を継続しつつ、それらをアウトプット活動に繋げるアクティブ・リーディングの可能性について検証することを目的とする。アクティブ・リーディングとは、「アウトプットを意識した能動的なリーディング。リーディング以外の技能にも成果が得られるような総合的な学習法（和田玲，2009）」である。アクティブ・リーディングを主たる目標とし、速度の伸長にはこだわらないこととしたのは、「私たちが英語の授業で行う速読指導は、速く読む技能を養うためにあるのではなく、速く読む練習によってディコーディングの自動化を高めて、通常の読みの流ちょうさ（fluency）を向上させるために行うものである。決して特別な技の習得ではない」とする門田・野呂・氏木（2010）の立場を取ったためである。

2. 先行研究

多読は一般に「読むこと」のインプットを促進する指導法とされるが、読後にアウトプットの指導を行うことで、包括的な学習効果を高めると考えられている。そのため、多読をアウトプットに導く方法を考慮すべきであるとされる（Grabe, 2009）。一方、速読の重要性について、今日のグローバル化社会で生き残っていくために、いかにして多種多様で大量の外国語としての英語の情報から、必要なものをどれくらいのスピードで取得し、取捨選択できるかのストラテジーの必要性が高まっているとされる（吉田・森岡，2018）。

しかしながら、日本の中学・高校の英語教育においては多読よりも精読に重点が置かれ、リーディングの流ちょうさの4つの要素である自動性、正確性、速さ、文意の理解のうち、正確性と内容理解に重点が置かれ、速さや無意識のうちに日本語を介さずに単語を理解する要素は、重要視されていない（柊元，2019）。

鳴門教育大学附属中学校の2018年度中学1年生に継続的に「速読・多読」の活動を9回行ったところ、200～400語の読み物の1回目と9回目のリーディング・スピードは有意に上昇した（畑江・福池・藤滝，2018）。さらに、2019年度中学2年生になった生徒に「速読・多読」の活動を継続して行ったところ、500～700語の読み物の1回目と16回目のリーディング・スピードは有意に上昇した（畑江・福池・藤滝，2019）。

3. 調査

3.1 リサーチ・クエスチョン

3年間の研究のまとめとして、次の2点をリサーチ・クエスチョンに据えた。

1. 中学での継続的な速読・多読活動により、生徒のリーディング・スピードの伸長はみられるか。
2. 中学生の速読・多読活動を、アウトプットを意識したアクティブ・ラーニングに繋げることができるか。

3.2. 2020年度被験者・調査期間・使用教材

2018年度より2年間、速読・多読活動を継続している、鳴門教育大学附属中学校に在籍する3年生130名を対象に、アクティブ・リーディングとなるべく速読・多読活動を実施した。調査期間は2020年1月から2020年12月である。

使用教材は、前年度と同様に既習の単語や文法への配慮に加え、総合的な学習の時間に教科を横断して扱われているテーマSDGs（Sustainable Development Goals－持続可能な開発目標）に関する内容（No.3）、検定教科書に登場した人物に関する内容（No.7）等、普段の学習に絡めたものも選定した（表1）。

表1. 2020年使用教材	(総語数) (4分割) (level)		
1. Stop the Machine	712	無	2
2. Sheep in the Snow	703	無	2
3. Wonderful Water	1,081	有	3
4. Swimming with Dolphins	1,280	有	4
5. A Machine for the Future	1,272	有	4
6. Pictures from the Past	1,314	有	4
7. Education First: Malala's Story	328	無	
8. The Gift of Magi	1,862	有	

多読教材を使用した授業は、教科書を使用した通常の授業とは別に1つの読み物につき1回50分実施し、計8回設けた。1～6回目はGraded Reader series for young learners から、Oxford Read and Imagine と Oxford Read and Discover（Oxford University Press）を使用し、難易度をlevel 2, 3, 4へと段階を追って設定した。level 2, 3はCEFR指標のA1相当、level 4はA2相当である。Oxfordシリーズのlevel 3, 4への移行に伴い、3～6回目は総語数が1,000語を超えたため、1つの読み物を4分割した原稿を配布し、分担してリーディングを行った。7回目は中学校の検定教科書SUNSHINE ENGLISH COURSE 3（開隆堂, 2016）、8回目は洋販ラダーシリーズO. Henry's American Scenes 2007（IBCパブリッシング株式会社, 2007）に掲載されている読み物を選出した。洋販ラダーシリーズは、中学生以上の日本人学習者のために書かれた多読本であり、本研究で使った*The Gift of Magi*はレベル2で、中学校で学習する単語約1000語＋使用頻度の高い約300語で設定されていたため、CEFRのA2レベルであると判断した。総語数が1,000語を超えたため、生徒は4分割した原稿を使用してリーディングを行った。

3.3 指導内容・方法

(1) ペアワークによる語彙確認

初級者向け多読本とは言え、未習の語彙や表現を多く含み、Krashen（1985）の唱えたインプット仮説「 $i+1$ 」以上の困難さがあったため、毎回授業の導入時に、その日の読み物の中で意味理解に必須の重要語彙確認をした。社会的・地理的・文化的背景知識が内容理解に必要なため、画像、地図等の資料を利用したパワーポイントを作成し、基本的に英語を用いて導入を図った。次に、ペアワークで、パワーポイントに表示された画像を見ていない相手から画像に映し出される物の英語を引き出すため、即興の英語で画像の説明や

質問を繰り返し、お互いに意味を伴った「話すこと（やり取り）」の活動とした。

(2) 個別に行う速読と要約

次に、写真やイラストなどのヒントとなる挿絵がない文字のみの原稿を配布し、個別で速読をした。読み物のレベルの上昇に伴い総語数が増加したため、生徒の集中力を維持するために3, 4, 5, 6, 8の読み物はそれぞれ適所にて4分割して使用した。その場合、自分の読んだ部分をグループのメンバーに伝えるという目的意識を持たせて取り組ませた。速読後は、wpmを算出しその増減をグラフに加えていった。

(3) 協同学習としてのライティング・スピーキング活動

Speaking Activityのワークシートを配布した（付録）。速読後、各自がワークシートのStep 1で各パートに合うタイトルと要約を英語で「書く」作業に入る。大半の生徒が読み終わってから10分以内を目安にこの個人作業を行う。次にStep 2では、Step 1の英文を元に、自分のパートの内容や感想を、1人30秒の制限時間内にグループメンバーへ伝え合う「話す（発表）」活動をし、メンバーの発表に聞き手はコメントを記入した。読み物の難易度が高い場合、同じパートを担当している他グループのメンバー同士が集まり、内容を共有、確認する機会を設けることもあった。

(4) 振り返りと音声に伴う原本のリーディング

ワークシートに「会話をつなげることができたか」「自分の思っていることを話すことができたか」「即興で話すことができたか」の3項目について自らの活動を振り返り、「その他の気づき」は自由記述形式で記入した。

最後に、各生徒に挿絵の入った原本を配布し、クラス全体で付属CDを聞きながらリーディング活動を行った。CDの速度は、学習者用に通常より遅く録音されていたが、速読を継続するうちに、その不自然さを指摘する生徒が増えたため、ネイティブの自然な発話速度に近づけるように毎回手動で速度調整し、その速度に遅れずに文字をたどり「読む」ことができているかを見取ることとした。

4. 結果と考察

4.1 調査結果

4.1.1 リーディング・スピードの分析

中学1年次からの継続した速読・多読活動によるリーディング・スピードの伸長を確認するために、2018年6月、2019年1月、2020年1月の3回の音読時のwpmを抽出し、1要因（対応あり）の分散分析を行った。

その結果を表1から表3及び図1に示す。今回、Mauchlyの球面性検定を行ったところ、等分散が仮定できなかったため、以後、Greenhouse-Geisserの値を採用した。

1要因分散分析の結果、第1回、第2回及び第3回の生徒のwpmの値を比較したところ、有意な主効果が得られた（ $F(1.79, 223.60) = 44.22, p = .000, \eta^2_p = .26$; 表2）。そこで、どの部分に有意差があるかを検討するためにBonferroniによる多重比較を行った。その結果、第1回と第2回（ $p < .001$ ）、第1回と第3回（ $p < .001$ ）、及び第2回と第3回（ $p < .001$ ）の間には、有意な差があることが明らかとなった（表3、図1）。

図1に示すように、第1回から第3回目のwpmの平均値の差が一番効果量が高いこと

が見て取れる ($d = .75$)。第1回から第2回, 及び第2回から第3回目の効果量は, どちらも中程度の値をとっている ($d = .41, .46$)。

表 2. 記述統計量

	第1回[95%CI]	第2回[95%CI]	第3回[95%CI]
<i>M</i>	148.55[137.60, 159.50]	186.02[168.10, 203.94]	236.40[211.80, 261.03]
<i>SD</i>	62.10	101.66	139.64

表 3. 分散分析の結果

		Type III SS	df	MS	F	p	η^2_p
wpm	Greenhouse-	489795.08	1.79	273807.70	44.22	0.00	0.26
誤差	Geisser	1384516.92	223.60	6191.84			

表 4. 多重比較の結果

		平均値の差 (I-J)	SE	p	95%CI	
					LO	HI
第1回	第2回	-37.468	7.689	0.000	-56.125	-18.811
	第3回	-87.857	10.498	0.000	-113.331	-62.383
第2回	第1回	37.468	7.689	0.000	18.811	56.125
	第3回	-50.389	9.716	0.000	-73.966	-26.812
第3回	第1回	87.857	10.498	0.000	62.383	113.331
	第2回	50.389	9.716	0.000	26.812	73.966

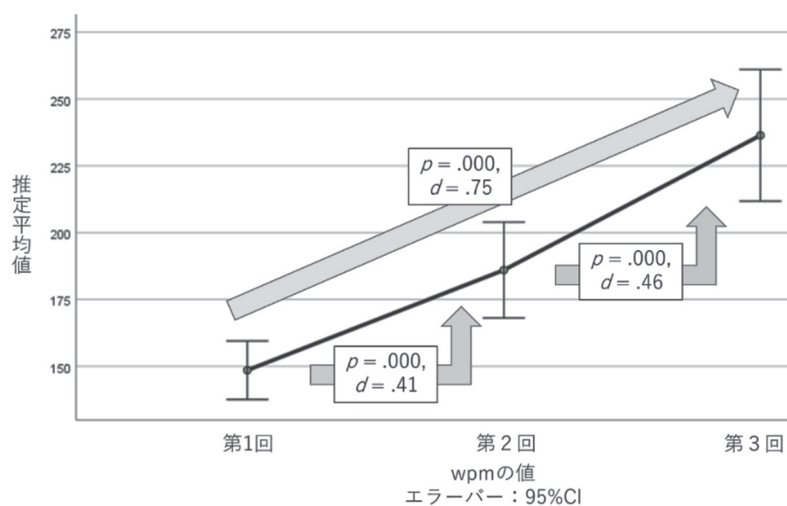


図 1. 平均値の推移

4.1.2 アンケート調査結果

速読・多読後にアンケート調査を実施した。アンケートの選択肢は、[1. そう思わない 2. どちらかといえばそう思わない 3. どちらでもない 4. どちらかといえばそう思う 5. とてもそう思う]である。「どちらかといえばそう思う」と「とてもそう思う」の合計を「はい」とし、「どちらかといえばそう思わない」と「そう思わない」の合計を「いいえ」とした。2 クラス 65 名を対象とした。

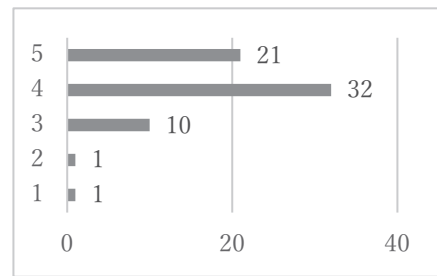


図 2. 英語を読むスピードが早くなった

(1) 「英語を読むスピードは速くなったと思いますか」の問いには、「はい」が 81.5%、「いいえ」は 3.0%であった。8 割以上の生徒が、自身のリーディング・スピードが速くなったと感じていた（図 2）。

(2) 「知らない単語の意味を推測しながら読めましたか」の問いには、「はい」が 92.3%、「いいえ」は 3.0%であった。9 割以上の生徒が、一語一句を日本語に訳すのではなく、前後の文脈から単語の意味を推測しながら読むことができたと感じていた（図 3）。

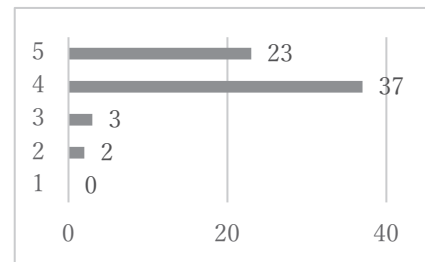


図 3. 知らない単語の意味の推測

(3) 「物語のあらすじを読み取ることができましたか」の問いには、「はい」が 86.1%、「いいえ」は 0%であった。8 割以上の生徒が、文章全体を包括的に読み取る力がついたと感じていた（図 4）。

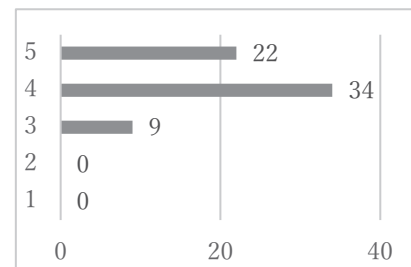


図 4. 物語のあらすじの読み取り

4.1.3 「読むこと」「書くこと」「話すこと」の困難さについて

(1) 「英語の文章を読むことは難しいですか」の問いについて 5 択で回答してもらった結果、「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」の合計が 24.6%、「どちらかといえばそう思う」「とてもそう思う」の合計が 58.5%だった。「読むこと」を難しいと感じる生徒が 60%近くいたことになる（図 5）。

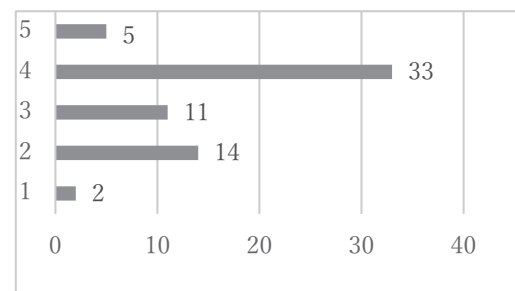


図 5. 英語の文章を読むことは難しい

さらに、その理由を自由記述として回答してもらい、KH Coder (<http://khcoder.net/>) による共起ネットワークにて可視化した。紙面の都合により、特徴的な結果が表れたもののみを図として記す。

a. 「難しくない」と回答した生徒の自由記述

『分かる』から派生した『意味』『読める』のまとまりがみられ、「意味が分かれば読める」「単語ごとに注目すると意味がわかる」「最近読めるようになってきた」という回

答があった。『文章』『読む』のまとまりから、「文章（の内容）によるから」「文法が分からないと読み間違えることもあるが、物語文を読むことは楽しい」「最近読めるようになってきた」という回答があった。

b. 「難しい」と回答した生徒の自由記述

『単語』から派生したまとまりが表出している。『分かる』『理解』『難しい』というまとまりでは「分からない単語がある時にとても難しく感じる」「分からない単語がある時、内容が理解しにくいから」との回答や、『英語』『知る』『多い』のまとまりでは、「英語で知らない単語が多いから」等の回答がみられた（図6）。

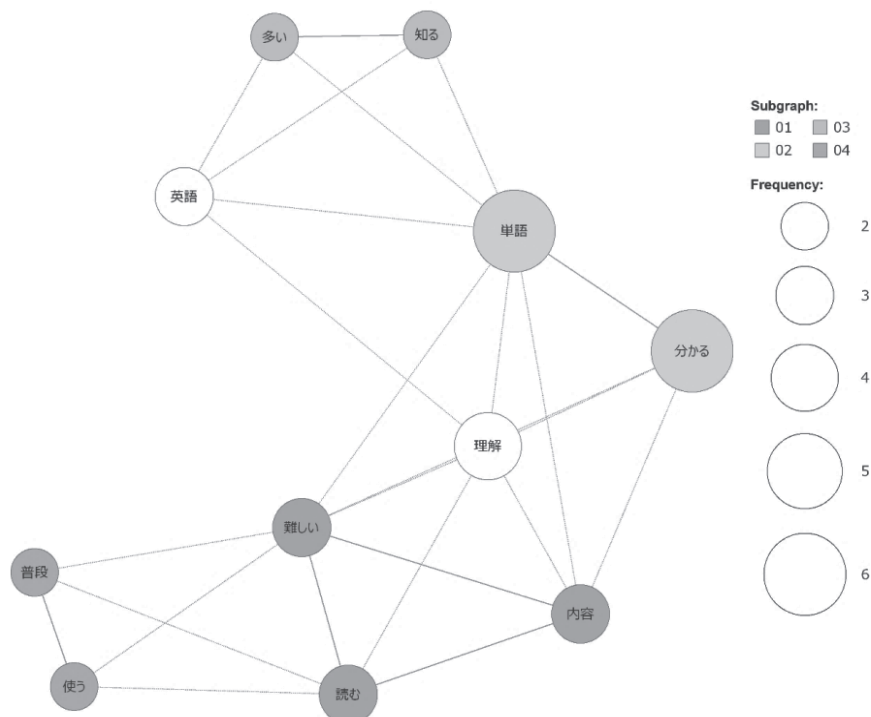


図6. 「英語の文章を読むことは難しい」

(2) 「英語で文章を書くことは難しいですか」の問いについて、5択で回答してもらった結果、「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」の合計が17.0%、「どちらかといえばそう思う」「とてもそう思う」の合計が66.1%だった。「書くこと」を難しいと感じる生徒が66%いたことになる（図7）。

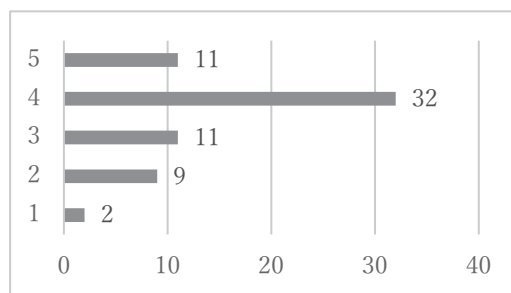


図7. 英語で文章を書くことは難しい

a. 「難しくない」と回答した生徒の自由記述

『自分』『英文』『楽しい』の単語のまとまりでは、「文法など気にしなければならぬ点が多々あるが書くのは楽しく感じるから」「自分の知っている単語を使って言葉を成り立たすことが楽しいから」等の回答がみられた。『単語』『文法』『難しい』『書ける』の単語のまとまりでは、「難しい単語や文法を使わなくても同じ意味の文を簡単な表現で

『話す』『楽しい』のまとまりでは、「声に出して話すのが楽しい」との記述があり、『授業』『会話』『慣れる』のまとまりでは、「制限時間内に友達と話すことは慣れた」等の回答があり、『単語』『話す』や『文法』『伝わる』のまとまりでは、「自分が知っている単語を話せばいい」「文法がわかるので困らない」「ジェスチャーなどを使えば伝わるから」という回答があった。

b. 「難しい」と回答した生徒の自由記述

『発音』『単語』『難しい』の単語のまとまりが表出した。「発音が難しい」「単語が出てこないときだけ難しい」等の回答があった。『英語』『自分』『日本語』『思いつく』のまとまりや、『即興』『文』『考える』の繋がりでは、「自分で考えていることをすぐに英語に訳すことができない」「次々に言いたい日本語の英語訳が思いつかない」「即興で文を英語でつくらなければいけないから」という回答があった（図 10）。

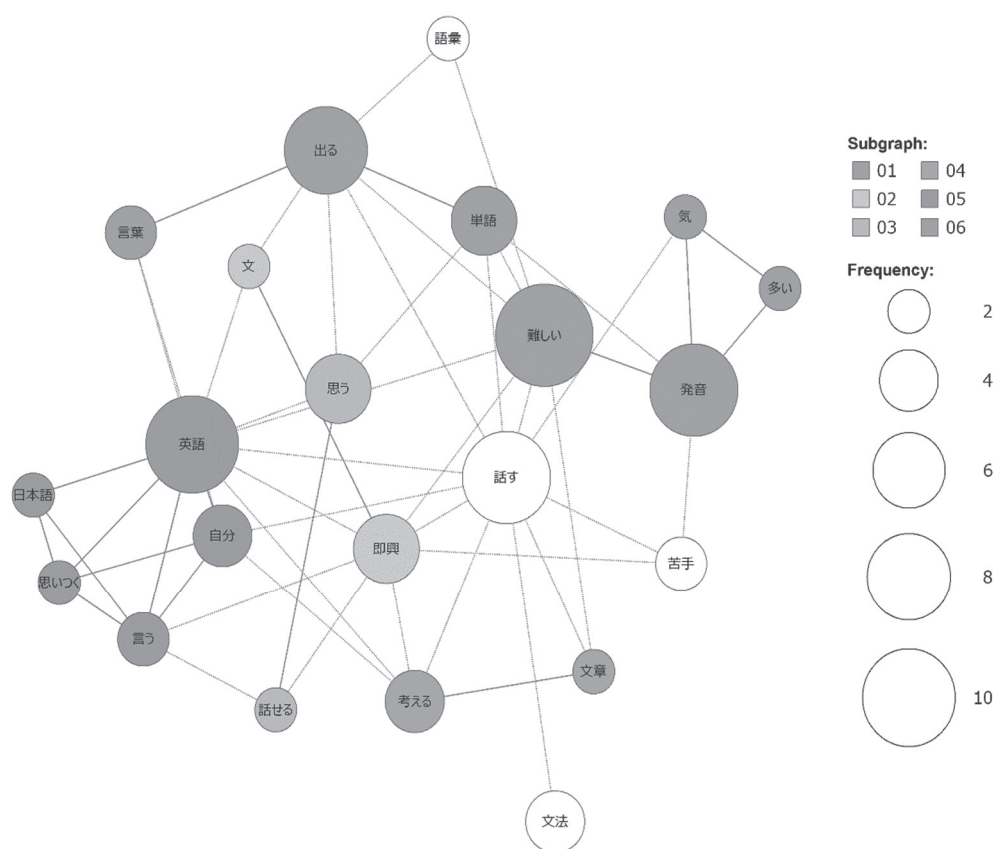


図 10. 「英語で話すことは難しい」

(4) 「これまでの速読・多読・書く・話す（グループ活動）活動について気付いたこと、感想など自由に書いてください」という自由記述では、『読む』『書く』『話す』がそれぞれ関連していた。これらの技能は個別でなく、補完し合っていることを生徒自ら気付く、今後の英語学習の目標と課題をより具体的に見つけて活動に励んでいる生徒が増えた。そのきっかけとして、『授業』『自分』『意見』『言う』『慣れる』『上達』の言葉のまとまりの表出が示しているように、速読・多読活動の授業で培った読むことを通じて自分の

Subgraph:

01	04
02	05
03	06

Frequency:

(Small circle)	5
(Medium-small circle)	10
(Medium circle)	15
(Large circle)	20
(Very large circle)	25

4.2.1. 継続的な速読・多読活動によるリーディング・スピードの伸長

また、生徒のアンケートからは、速読・多読活動により、「英語を読むスピードが速くなった」「知らない単語の意味を推測しながら読めた」「物語のあらすじを読み取ることができた」と感じる生徒が 8 割～9 割みられたことから、速読・多読によって速さのみならず、無意識のうちに、日本語を介さずに単語を推測しながら読み物を最後まで読み切り、話の内容を理解する力が備わってきたと考えられる。

当初、生徒は、「読むこと」によるインプット活動と「話すこと」「書くこと」のア

プット活動とは、交わることのない別の活動と捉えていたが、内容理解についてグループでの協同作業を繰り返す過程で、「読む」ことでインプットされた知識や情報を、他者へ発信するアウトプットの活動に繋ぐことを学んでいった。また、他者に内容を伝えるという目的意識を持って「読む」ということが、速読中に必要な情報を選択しながら要約することに繋がっていた。初期段階では、教師からの明確な手順や目的が必要であったが、回数を重ねるごとに、各自が責任を持って各々の作業を行い、話の内容をより正確に理解しようとする「読む」姿勢が見られた。そして、「書く」「話す」活動も同様に、より正確に自分の思いや情報を伝えようと、学び合い高め合う姿が見られた。

これは、中学1年生の初期段階から継続して行ってきた速読・多読活動を通し、ある程度の時間内に読んで理解することのできる基礎能力が養われてきたことと、多読活動以外の平常の英語授業による語彙・文法等の学習との相乗効果があったからこそ可能になったと考える。

さらにさかのぼると、小学4年生から、アルファベットの読み書き、phonemic awareness、絵本のなぞり読み、サイト・ワード・リーディング等の「読むこと」に焦点を当てた活動を段階的に継続して行ってきたことが、中学校初期段階からの速読・多読活動が成り立った要因であると考えられる。

異なるパートの原稿を読んだ者同士のスピーキング活動では、お互いの内容をシェアする活動（インフォメーション・ギャップ）に費やす時間や機会が増加し、相手に伝えるための verbal, nonverbal な方略を生徒自らが学びながら獲得する様子がみられた。また、必要に応じて、同じパートを担当する生徒間で内容確認をする協同学習により、お互いの要約内容について補い合う、アドバイスをし合う、内容について質問をし合い再考する等、もう1つのグループ活動が自然発生し、そこで活発な think-aloud や、生徒同士が相互に学習支援を行う scaffolding の機会が多く見受けられた。

補足であるが、速読活動時は写真やイラストなどの挿絵がない状態の原稿を使用し、音声も聞かせていなかった。そこでは、内容理解の補助となる視覚情報、聴覚情報がないため、生徒は文字情報のみで推測も含め話の内容を捉える訓練をしたことになる。全活動後、実際の本を手にした生徒は、ネイティブの話す速度の音声に遅れずに読み進め、その声色や挿絵によって本物の物語の世界を楽しむ姿がみられた。学習の集大成として、実際の音声を伴った原本のリーディングをすることは、英語のみでのより深い内容理解を可能にし、「読んで理解できた」というリーディングの成功体験を達成することができていた。

5. まとめと課題

速読・多読活動を継続したことで、「読むこと」「書くこと」「話すこと」のそれぞれの領域で、英語の運用能力や言語的知識の高まりを生徒自身が自覚できていた。また、読み物の中の多種多様な情報から、必要なものをスピーディに選択し、推測しながら内容を把握することができると感じていた。その中で、読み物の語数や難易度の考慮は常に手探りであったが、生徒自身が難しいことや挑戦することを楽しんでいることがわかり、難しいと思われるものを遠ざけるのではなく、教師が協同学習に至る手順や方法等の適切な支援をすることが重要であると気づいた。

一方、本研究で扱った「読むこと」「書くこと」「話すこと」が「楽しい」、「簡単に感じる」とする生徒がいる一方で、活動内での「書くこと」を難しいと感じる生徒が約6割おり、「話すこと」を難しいと感じる生徒は約8割いることが明らかになった。アクティブ・リーディングは、「読むこと」を中心に据えたアウトプット学習法であるため、他領域の習得については、英語学習全体の中でより高い技能を身につけ、それをアクティブ・リーディングに還元していく形を取ることが相応しいと考える。

自分が読みたいと思うものを手に取り、辞書を利用せずに内容を把握して読書を楽しむことが多読の本来のあり方である。今後は、自立した英語学習者を育成するために、英語以外の知識や経験ともリンクさせながら、大いに読み、大いに語り合うことが楽しく感じられるような指導法に改善していきたい。

謝辞

本研究は、令和2年度鳴門教育大学学長戦略経費「『読み書き』を含む4技能を中学校に繋ぐ小学校から中学校3年生までの一貫した英語教育プログラム」の補助を受けた。統計処理では、京都教育大学染谷藤重先生にご協力をいただいた。感謝の意を表する。

引用文献

- Grabe, William (2009). *Reading in a Second Language: Moving From Theory To Practice* (Cambridge Applied Linguistics), Cambridge University Press.
- 畑江美佳 (2017) 「小学校外国語教科化に伴う「読む」指導の在り方ー『適期』に『適切』な指導をー」, 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第8号, 15-24.
- 畑江美佳, 福池美佐, 藤滝香織 (2018) 「中学校1年生における英語の速読・多読の実践ー小学校で培った英語の基礎を中学校で伸ばすためにー」, 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第9号, 15-24.
- 畑江美佳, 福池美佐, 藤滝香織 (2019) 「中学2年生におけるアクティブ・リーディングの試みー速読・多読から「話す」「書く」活動へー」, 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第10号, 27-38.
- 門田修平・野呂忠司・氏木道人 (2010) 『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1985). *The natural approach—language acquisition in the classroom*. Phoenix ELT.
- 柊元弘文 (2019) 「第二言語習得における多読の意義及び多読指導実践とその効果検証」『関西外国語大学研究論集』第110号, 213-231.
- 和田玲 (2009) 『5STEP アクティブ・リーディングー単語・聴解・読解・音読・確認アルク』.
- 吉田信介・森岡千廣 (2019) 「英語速読ソフトの開発と実践に関する一考察～Adobe Flash®による wpm 調整型フレーズ・リーディング～」『関西大学インフォメーションテクノロジーセンター年報』第9巻, 25-45.

付録

The Gift of the Magi 2020/12/18

Speaking Activity

Task

① Create a good title	話の内容に合うタイトルをつくる, 3-7 words
② Summarize a story	話の要約をする (5W1Hを使う), more than 3 sentences
③ Your thoughts	(印象に残った文に下線) その理由・感想を書く, more than 15 words

Step 1 ①②③を記入する

担当【 A B C D 】 ←自分の担当に○	
① Title 【】
②
③

Step 2 制限時間内にグループメンバーへ伝える

Name	Comments

Step 3 活動の振り返り

・会話をつなげることができた	☆☆☆ 理由:
・自分の思っていることを話すことができた	☆☆☆ 理由:
・即興で話すことができた	☆☆☆ 理由:
・その他気づき:	

Class () No. () Name ()